



SABER PROFISSIONAL DOCENTE

O LUGAR DE FALA DO(A) PROFESSOR(A)
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RODRIGO DA ROCHA
DIONIZIO MENDES RAMOS FILHO
RICARDO RUFFONI

Rodrigo da Rocha
Dionizio Mendes Ramos Filho
Ricardo Ruffoni

SABER PROFISSIONAL DOCENTE

O LUGAR DE FALA DO(A) PROFESSOR(A)
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Realização

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (ProEF)
Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEFE/UFRRJ)



Elaboração

Rodrigo da Rocha
Dionizio Mendes Ramos Filho
Ricardo Ruffoni

Diagramação e Acabamento

Joanna Las Casas

Capa e Ilustrações

Joanna Las Casas

Ano

2025

Copyright © Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

DA ROCHA, Rodrigo; RAMOS FILHO, Dionizio Mendes; RUFFONI, Ricardo

Saber Profissional Docente. O lugar de fala do(a) professor(a) na educação física escolar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 52p. 21 x 29,07 cm.

ISBN: 978-65-265-2280-6 [Digital]

1. Formação continuada 2. Educação física escolar 3. Saber docente 4. Profissional docente I. Saber Profissional Docente. O lugar de fala do(a) professor(a) na educação física escolar.

CDD – 370

Capa e diagramação: Joanna Las Casas

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

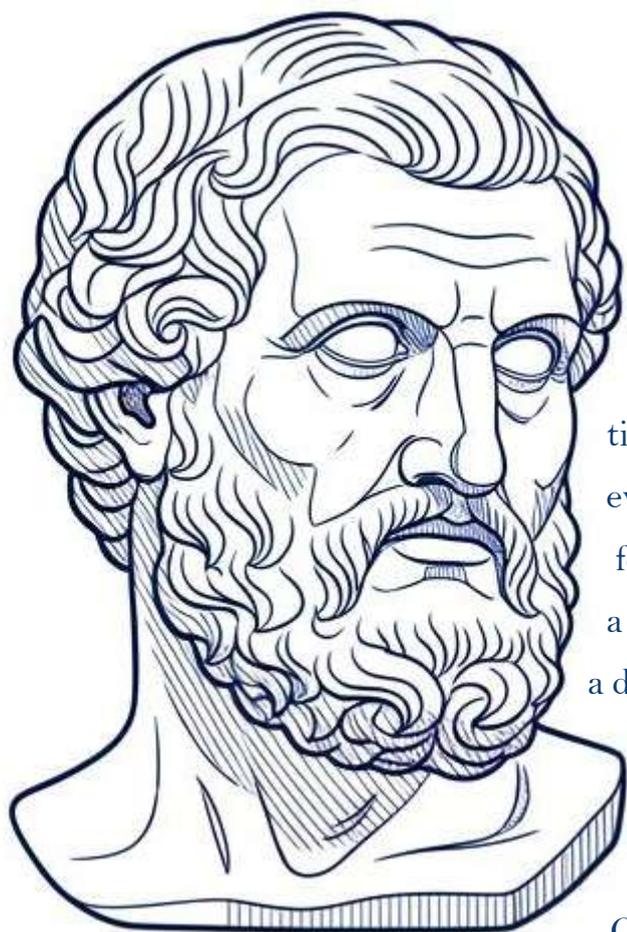
2025



ÍNDICE

6	APRESENTAÇÃO
8	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
8	O lugar de Fala do Ofício Docente
10	Etimologia da palavra “Formação”
12	Campo semântico da palavra “Formação”
14	Formação continuada e o conceito de inacabamento de Paulo Freire
16	Diferença entre Mestrado Acadêmico e Profissional
18	Libâneo e a Formação Docente Contemporânea
22	Maurice Tardif, o Saber Docente e a Formação Profissional
28	António Nóvoa e a profissão como “Terceiro Ausente”
32	Conclusão
35	ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA
36	Alinhamento com Referenciais Curriculares e Formativos
37	Princípios Metodológicos Adotados
37	Perfil do Público-Alvo e Acessibilidade
38	OBJETIVO
38	ESTRUTURA DAS VIDEOAULAS
39	Videoaulas
39	<i>Aula 1 Formação Profissional Docente</i>
40	<i>Aula 2 Formação Profissional Docente</i>
41	<i>Aula 3 Formação Profissional Docente</i>
42	ONDE JÁ ESTÁ ACONTECENDO
45	MATERIAL DE APOIO
45	Artigos
46	Vídeos
47	Livros
48	AVALIAÇÃO
48	Questionário Formação Profissional Docente
48	CERTIFICAÇÃO
49	CONSIDERAÇÕES FINAIS
50	REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO



Meus/Minhas Colegas Professores/as, Este Recurso Educacional foi concebido como uma ferramenta para a valorização do saber docente, com ênfase no saber experiencial. Seu desenvolvimento tem como finalidade divulgar a relevância desse tipo de conhecimento. A revisão de literatura evidenciou a existência de uma lacuna na forma como os(as) professores(as) percebem a própria profissão. Tal lacuna contribui para a deslegitimação e desvalorização do ofício de professor(a), dificultando a construção da autonomia docente na área da Educação Física Escolar.

O reconhecimento de que há um saber específico construído na prática pelos(as) professores(as) de Educação Física promove uma quebra de paradigmas no exercício docente. Essa valorização da autoestima profissional docente constitui a base da proposta aqui apresentada. No contexto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ), algumas inquietações foram esclarecidas ao longo da investigação. A pesquisa intitulada “Saber Docente e Educação Física: O Potencial Formativo da Interação Entre pares no Mestrado Profissional ProEF-UFRRJ” evidenciou a relevância da troca de experiências entre docentes e seus principais desdobramentos formativos.



Os conhecimentos apresentados neste material não correspondem, necessariamente, àqueles internalizados desde o início da trajetória docente. Trata-se, na verdade, de saberes que possibilitaram a compreensão de dimensões afetivas associadas ao exercício da docência — dimensões que impactam, cotidianamente, as intervenções pedagógicas e, ao mesmo tempo, delas emergem. Essa compreensão contribuiu para a renovação do exercício profissional. Nesse sentido, considera-se pertinente compartilhar tais reflexões, sem, contudo, a pretensão de impor verdades ou conclusões. Busca-se, antes, comunicar, suscitar o debate e, eventualmente, construir pontos de convergência. Essa busca se justifica pelo fato de que a natureza humana e a escolha pela docência são semelhanças que se sobrepõem a qualquer divergência.

O material está organizado por meio de uma estratégia de ensino denominada *e-learning*. Essa metodologia baseia-se na otimização do tempo, na clareza da mensagem e na apresentação de conteúdo significativo e estruturado. O núcleo conceitual está sintetizado em uma sequência lógica e objetiva. Adicionalmente, o material oferece uma variedade de recursos complementares, passíveis de exploração conforme o interesse e a disponibilidade de cada professor(a).

Espera-se que este material provoque reflexões significativas e contribua para o reposicionamento docente, assim como tem contribuído para nossa trajetória formativa. Reconhece-se que o diálogo não deve se encerrar por aqui. Para aqueles que desejarem seguir trocando ideias, será uma honra estabelecer novas conexões e aprofundar a interação entre pares iniciada nesta proposta de estudo.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através do contraste entre os entendimentos de Libâneo (2013), Nóvoa (1995) e Tardif (2014), será possível compreender a formação acadêmica e a formação profissional. Se não isso, ao menos, compreender a direção para a qual esses conceitos apontam. Ainda assim, restaria situar-se quanto ao conceito de formação continuada. Etapa que se apresenta superficialmente como a menos complexa. Porém, essa percepção simplista não se sustenta quando a ideia de inacabamento de Paulo Freire (2004) é projetada sobre o tema. Pois esta projeção, lhe atribui grande relevância. Espera-se que ao longo do estudo seja possível perceber a estreita afinidade da formação permanente com o saber docente e mais especificamente com o saber profissional docente. Bem como, de que forma estes conceitos são transversalizados pelas ideias de lugar de fala, legitimação e valorização do ofício docente.

O lugar de Fala do Ofício Docente

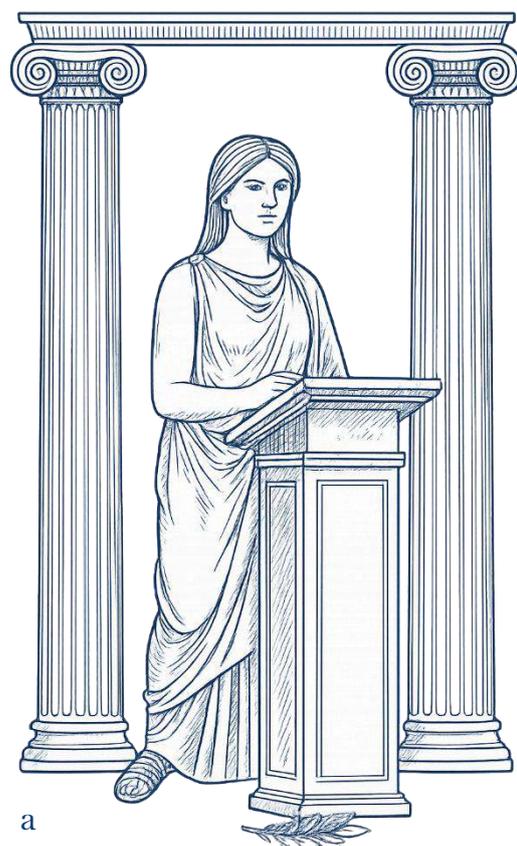
Segundo Ribeiro (2017, p. 63), o conceito de “lugar de fala” refere-se à ideia de que nossas vivências e identidades moldam a forma como vemos e somos vistos no mundo. Desse modo, professores(as) da Educação Básica possuem sua própria visão de mundo. Essa visão, em alguma medida, difere da percepção de professores(as) universitários(as) e de outros(as) profissionais da educação. Cortella (2016) endossa esse entendimento ao diferenciar o lugar de fala, estabelecendo a distinção entre falar “sobre” e falar “de”, em que, no primeiro caso, fala-se sobre algo que não se vivencia, ou seja, a partir de um ponto de vista

externo, e, no segundo, fala-se de um ponto de vista interno, com propriedade, por vivenciar intimamente a experiência em questão.

A autora esclarece que não se trata de silenciar outras vozes, mas de reconhecer quem possui legitimidade para tratar de determinadas experiências. Nesse sentido, quem teria maior legitimidade para tratar do ofício docente? Sendo assim, a negação, a desvalorização ou a invisibilidade das ideias docentes sobre seu próprio ofício constituem-se como uma forma de opressão. Ainda segundo a autora, o conhecimento é situado e atravessado por marcadores como raça, gênero e classe. Esse entendimento torna inviável que um indivíduo ou grupo alegue imparcialidade ao tentar determinar o que é bom, legítimo ou adequado à condição de uma coletividade da qual não faz parte.

Dessa forma, Ribeiro (2017, p. 63) defende que o debate público deve incluir as vozes historicamente marginalizadas, promovendo justiça e pluralidade discursiva. Nesse contexto, reconhecer a centralidade do saber experiencial na formação profissional docente é justo, legítimo e oportuno. Contudo, não se trata de uma realização simples, nem apenas fruto da iniciativa de terceiros.

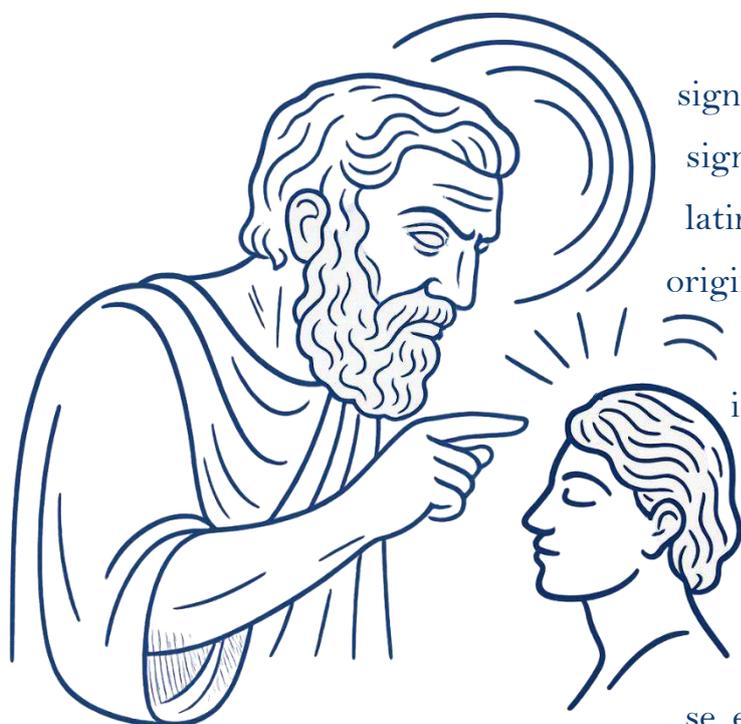
É preciso construir esse lugar de fala. No que diz respeito aos(as) professores(as) da Educação Básica, alguns autores de referência convergem



quanto aos pontos-chave dessa tomada de decisão. Essas convergências apontam para a consolidação de um coletivo profissional e para a instituição de um lócus próprio para a formação profissional docente.

—Etimologia da palavra “Formação”—

O que, de fato, é formação? Barbosa-Lima (2006) traz uma análise detalhada do termo. O autor esclarece que a palavra “formar” passou a ser anotada no francês do século XII (*former*). Mas só foi registrada em português no século XIII. Seu termo de origem vinha do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo forma, no sentido de molde. Vale registrar que no passado o vocábulo estava associado à ideia de criação, porém com o passar do tempo o núcleo semântico deslocou-se de “criar” para “organizar”.



O termo “formar” possui um significado concreto, e também um significado abstrato. A tradução latina do substantivo (forma), originária do termo grego *eidós*, liga a palavra “forma” à palavra “ideia”. Essa ligação denota uma vocação à abstração do vocábulo “forma”, em direção ao sentido de “ideia”. Assim, a definição de “formar” encerra-se em certa ambiguidade. Em sua



inclinação concreta, assume o contorno de molde, de forma, na direção de adaptar algo novo a algo que já existe, pré-determinado. Já em seu sentido mais abstrato, denota o processo de fazer aflorar, trazer para fora um saber que já existia, mas estava oculto, no caso, o conhecimento. Essa ideia de fazer aflorar o conhecimento é um dos fundamentos da maiêutica socrática.

SÍNTESE

A ORIGEM DA PALAVRA FORMAÇÃO, VEM DO LATIM FORMARE, QUE POR SUA VEZ SE LIGA À PALAVRA FORMA, NO SENTIDO DE MOLDE. ESSE PONTO É IMPORTANTE PORQUE EVIDENCIA QUE DESDE O INÍCIO A IDEIA DE FORMAÇÃO CARREGA UM PARADOXO: DE UM LADO, SIGNIFICA DAR FORMA A ALGO, DE MANEIRA CONCRETA, DE OUTRO, TRAZER À TONA ALGO QUE JÁ EXISTIA, MAS ESTAVA OCULTO. NESTE SENTIDO, PODEMOS ENTENDER A IDEIA DE FORMAÇÃO COMO DESCOBERTA OU DESENVOLVIMENTO INTERNO.



Comentário de professor: É como se formar fosse tanto “moldar” quanto “revelar”. E essa ambiguidade vai permear todo o discurso sobre formação docente, principalmente no que se refere ao âmbito profissional.





— Campo Semântico da palavra “Formação” —

Como observado, “Formação” é uma palavra abrangente. A depender do vocábulo que lhe seja adicionado, passa a representar o sentido e/ou significado que este lhe atribui. No âmbito do estudo pretendido, quatro vocábulos, também bastante abrangentes, restringem seu significado, quais sejam: “inicial”, “acadêmica”, “profissional” e “continuada”.

O primeiro vocábulo compõe a expressão **formação inicial**, entendida como o nível formativo que pode iniciar na Educação Básica e estender-se até a graduação. Neste sentido abrange o nível técnico, tecnólogo, bacharelado e licenciatura. Já o segundo vocábulo, **formação acadêmica**, imprime o significado de formação institucional em níveis sequenciais. Portanto, abrange a Educação Básica, a graduação e a pós-graduação em suas várias etapas. O terceiro vocábulo constitui a expressão **formação profissional**, conferindo-lhe a ideia de adequação às exigências do exercício da profissão.

Por fim, o quarto vocábulo constitui a expressão **formação continuada**. Onde lhe é atribuído o sentido de atualização, independentemente do nível acadêmico ou da experiência profissional. Possui desta forma, o sentido temporal de acompanhar as permanentes mudanças evolutivas do conhecimento frente às demandas sociais.

SÍNTESE

A PALAVRA FORMAÇÃO SE TRANSFORMA CONFORME O ADJETIVO QUE A ACOMPANHA:

FORMAÇÃO INICIAL: É A GRADUAÇÃO, BACHARELADO E LICENCIATURA.

FORMAÇÃO ACADÊMICA: É TODA A TRAJETÓRIA FORMAL (INCLUI EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: É ORIENTADA PARA O EXERCÍCIO DE UM OFÍCIO.

FORMAÇÃO CONTINUADA: É A ATUALIZAÇÃO PERMANENTE, DEMANDADA POR MUDANÇAS SOCIAIS, CIENTÍFICAS E PROFISSIONAIS.



Comentário de professor: Aqui, podemos observar que o termo “formação” é um “campo semântico móvel”. Ele se adapta ao contexto. E isso será essencial para compreender a riqueza (e os desafios) da formação docente ao longo da vida.

Formação continuada e o conceito de inacabamento de Paulo Freire

Ao trazer à reflexão a ideia de inacabamento, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2004), aprofunda o entendimento e proclama ser necessário ter consciência dessa condição. Defende que a inconclusão é própria da experiência vital. Afirma, ainda, que onde há vida, há inacabamento, mas somente o ser humano é capaz de se perceber dessa forma. E é justamente na consciência desse inacabamento que se funda a ideia da educação como processo permanente de busca.

Esse processo, permanente, contínuo ou, como preferido neste estudo, “formação continuada”, é uma busca constante, porque também é permanente a consciência da incompletude. Freire (2004) esclarece que esse é um saber fundante do exercício docente e, por conseguinte, da formação docente. A capacidade de aprender e ensinar é proporcional à capacidade de tornar-se sujeito do processo. Dizer-se inacabado é, portanto, assumir-se em constante transformação.

Segundo Freire (2004), além da consciência do inacabamento, é preciso compreender-se como um ser condicionado. Isso não significa dizer determinado, mas condicionado historicamente, socialmente e culturalmente. É nessa permanente busca que se alicerça a esperança. O autor





afirma, ainda, que, ao desenvolver a consciência de que as coisas podem piorar, surge também o entendimento de que é possível intervir para melhorá-las.

Na mesma direção, agora de forma mais objetiva e conceitual, Nóvoa (1995) possui entendimento semelhante. O autor defende que a formação continuada de professores(as) demarca um período que ocorre após a formação inicial. Afirma ainda que se trata de um processo permanente de aperfeiçoamento. Onde um conjunto de ações e práticas de saberes necessários ao desenvolvimento da atividade profissional são construídos e ressignificados. Este processo promove, não só a atualização, mas amplia o conhecimento docente.

SÍNTESE

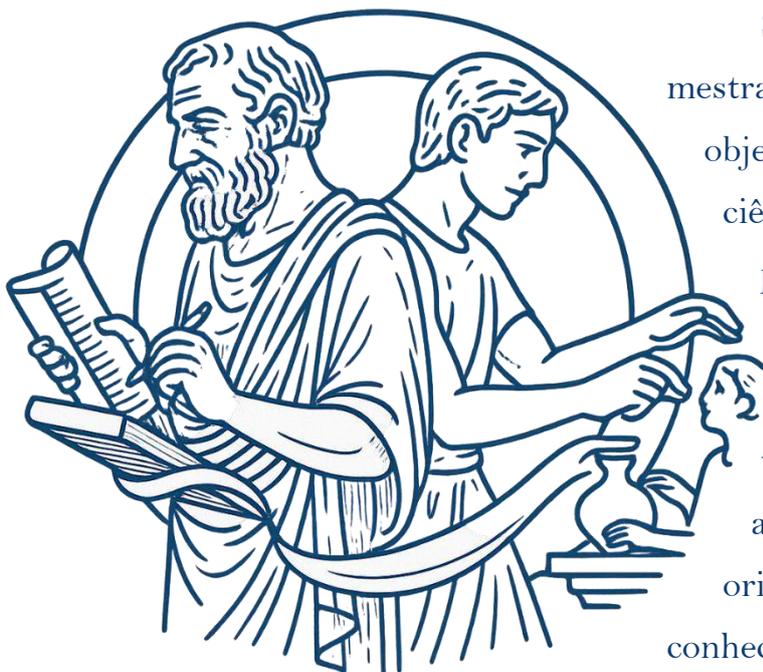
A FORMAÇÃO PERMANENTE CONSTITUI UMA EXIGÊNCIA DO EXERCÍCIO DOCENTE, ARTICULANDO-SE A COMPREENSÃO DE QUE O PROFESSOR, EM SUA HUMANIDADE, É UM SER INACABADO, EM CONSTANTE PROCESSO DE CONSTRUÇÃO. NESSA PERSPECTIVA, A FORMAÇÃO TORNA-SE UMA RESPOSTA VITAL AO DESEJO INATO DE APRENDER E TRANSFORMAR A REALIDADE. COMO AFIRMA FREIRE (2004), "DIZER-SE INACABADO É ASSUMIR-SE EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO".



Comentário de professor: A beleza da proposta freiriana está na ideia de que não aprendemos só para saber mais, mas porque isso faz parte de sermos humanos: que esperam, transformam e se posicionam no mundo.

Diferença entre Mestrado Acadêmico e Profissional

Vale dedicar-se ainda, a mais uma especificação. Tendo em vista que este estudo intenciona desvelar o entendimento sobre o saber profissional docente, surge a necessidade de compreender: qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o profissional? E tirar desta correlação a base para entendimentos futuros.



Segundo Sobrinho (2010), o mestrado acadêmico tem por objetivo a formação voltada à ciência básica, com foco na pesquisa, no ensino superior, nas teorias e nos métodos. Já o mestrado profissional tem por foco a ciência aplicada, pesquisa e prática, orientando-se pela aplicação do conhecimento científico no exercício

da profissão. No campo da educação, isso se refere, especialmente, à prática docente.

Conclui-se, portanto, que o mestrado profissional apresenta uma estrutura complexa. Pois, conforme a classificação de Tardif (2014), além dos saberes das disciplinas específicas e das ciências da educação, presentes em ambas as modalidades, o mestrado profissional inclui, ou ao menos busca incluir, os saberes



da experiência, por serem justamente estes saberes que fundamentam o sentido de carreira profissional na Educação Básica.

Entretanto, o saber profissional não se restringe à aplicação do conhecimento científico na prática cotidiana. Ele avança na dinâmica de perceber e buscar quais conhecimentos são mais adequados às demandas que se apresentam no exercício docente. É um saber oriundo de um constante fluxo de retroalimentação empírica. Mesmo partindo de uma base conceitual científica, ao serem mobilizados, reorganizam-se por meio da experiência, da observação e da troca de saberes entre pares. Por este motivo, na definição de Nóvoa (1995), trata-se de um conhecimento contingente, mais próximo do repertório e distante da codificação.

SÍNTESE

AQUI HÁ UMA DISTINÇÃO FUNDAMENTAL:

MESTRADO ACADÊMICO: FOCO NA CIÊNCIA BÁSICA, TEÓRICA, VOLTADA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA.

MESTRADO PROFISSIONAL: FOCO NA CIÊNCIA APLICADA, EXERCÍCIO DA PROFISSÃO, VOLTADA PARA INTERVENÇÃO.



Comentário de professor: O mestrado profissional deve estar mais alinhado com o saber experiencial. Deve estreitar os laços construídos entre o conhecimento científico e o ofício docente.



—Libâneo e a Formação Docente Contemporânea—

Para Libâneo (2013), há duas dimensões fundamentais na formação docente: a teórico-científica e a técnico-prática. A primeira está relacionada às disciplinas específicas da área acadêmica de especialização do(a) professor(a). E ainda, com a formação pedagógica, que contempla as disciplinas ligadas à educação, sua história, seus elementos e contexto. A segunda, por sua vez, refere-se à preparação docente. Envolve disciplinas como psicologia, didática, metodologias específicas da área e metodologia científica.

Libâneo (2013) reúne os conhecimentos relacionados à intervenção pedagógica em um bloco por ele denominado técnico-prático. Onde em seu entendimento compreende a aplicação de conceitos teóricos e científicos na realidade escolar. Desta forma, em sua classificação não há referência a um conhecimento docente intimamente relacionado ao acúmulo de vivências cotidianas ao longo da carreira.

Contudo, esse tipo de conhecimento advindo da experiência, ainda que funcional, possui sua própria teoria. Esta teoria não é percebida porque não passou por um processo de sistematização. Sendo assim, o saber da experiência está esparso, transversalizado ou agregado em vários outros conhecimentos circundantes no ambiente educacional, e principalmente, dentro do acervo de experiências profissionais de cada professor(a).

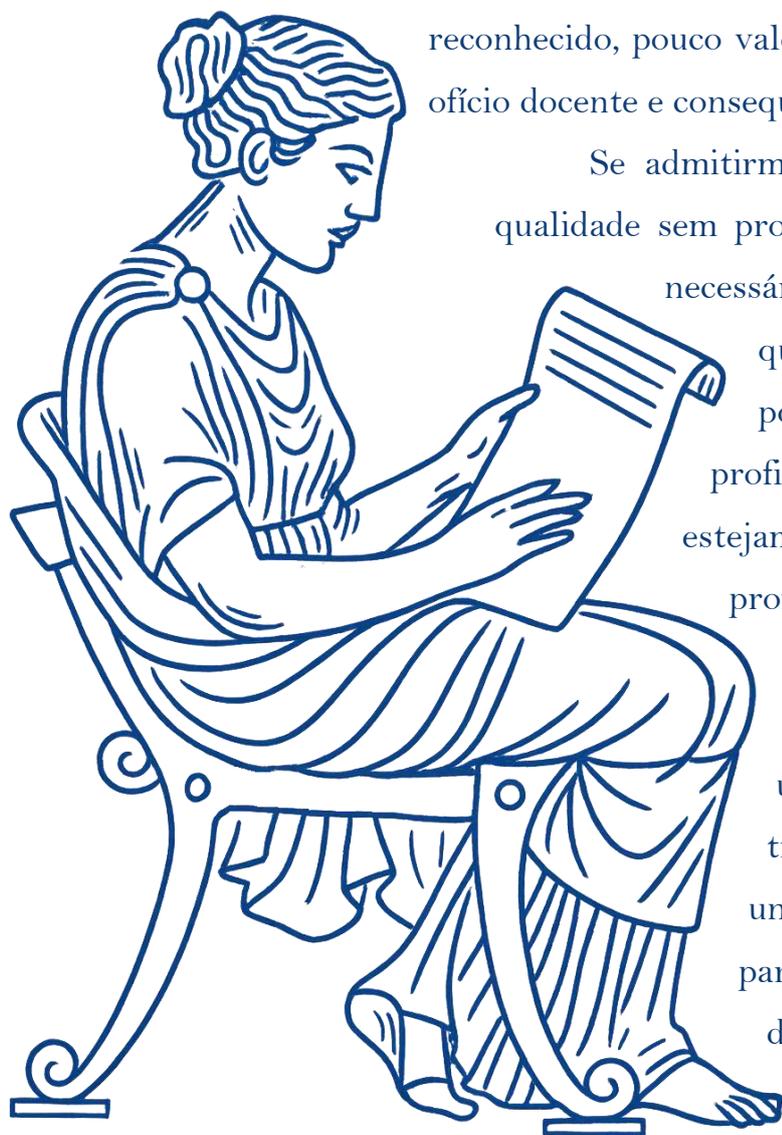
Esse tipo de saber permeia todo o ambiente escolar, fazendo com que qualquer assunto abordado na sala dos(as) professores(as) seja facilmente compreendido por todos(as). Cada docente possui suas especificidades, mas compartilham uma vivência comum. Estão todos em sala de aula na Educação

Básica pública. Esse saber da experiência lhes confere clareza e facilidade de entendimento mútuo quanto se trata das dinâmicas cotidianas da escola. Porém, este mesmo entendimento escapa aos círculos de debates teóricos.

Libâneo (2013), em sua obra “Didática”, aborda a formação de professores(as) em detalhes, mas não faz alusão a um saber profissional docente de natureza experiencial. Um saber mais cumulativo do que lógico-codificado, e que exige validação por parte de um coletivo de professores(as) da Educação Básica. Esse saber, ainda pouco estudado, pouco reconhecido e, quando

reconhecido, pouco valorizado, é a pedra angular do ofício docente e consequentemente da própria escola.

Se admitirmos que não há educação de qualidade sem professores(as) qualificados(as), é necessário admitir também que essa qualificação, com excelência, só pode ser alcançada através de profissionais experientes. E que estejam organizados em um coletivo profissional. Desta forma surge o seguinte questionamento: se a formação docente tem nas universidades seu lócus tradicional, seria também as universidades o lócus adequado para a formação – profissional – docente?



Quadro 1 - Áreas de Formação do Conhecimento Docente

Exemplos Autores	Libâneo (2013)	Tardif (2014)	Nóvoa (2022)
Anatomia, Fisiologia, Dança, Lutas...	Saber disciplinar	Saber disciplinar	Saber disciplinar
Pedagogia, Didática, Metodologias...	Saber das Ciências da Educação	Saber das Ciências da Educação	Saber das Ciências da Educação
Currículo, Leis, Diretrizes...		Saber Curricular	
Experiências acumuladas no exercício docente	Na perspectiva tradicional, confunde-se com a prática de aplicar a teoria dos blocos acima.	Saber Experiencial	Saber Profissional

Fonte: O autor.

SÍNTESE

LIBÂNCO DISTINGUE DUAS DIMENSÕES:

TEÓRICO-CIENTÍFICA: SABER DISCIPLINAR ESPECÍFICO DA ÁREA.

TÉCNICO-PRÁTICA: SABER DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COMO METODOLOGIAS E DIDÁTICAS.

PORÉM, EXISTE ALGO ALÉM: O SABER DA EXPERIÊNCIA, QUE NÃO É SISTEMATIZADO, MAS ESTÁ VIVO NO EXERCÍCIO DOCENTE, NOS AMBIENTES DA ESCOLA, NAS TROCAS ENTRE PROFESSORES(AS).



Comentário de professor: O saber experiencial é aquele que todos(as) reconhecem, mas ninguém “ensina formalmente”. Ele se constrói no dia a dia da escola. É saber que se aprende com as próprias ações e com as ações dos outros, e que termina por moldar o que entendemos por “ser professor(a)”. Por exemplo, o saber relacional é um saber experiencial. O(a) professor(a) desenvolve por si mesmo estratégias relacionais para agir da melhor forma possível perante a turma em situações críticas como diálogos tóxicos, desrespeitosos ou até mesmo *bullying*. Este conhecimento é desenvolvido empiricamente nas vivências diárias, na troca de experiências e buscando conhecimentos através da autoformação. Portanto, existe, mas não está sistematizado.



Maurice Tardif, o Saber Docente e a Formação Profissional

O saber da experiência docente, como visto anteriormente, não se confunde com o conhecimento das disciplinas específicas nem com os conhecimentos das ciências da educação. Trata-se de um saber próprio do exercício docente. Para Tardif (2014), esse conhecimento deve ser analisado sob diversos pontos de vista, os chamados fios condutores.

O primeiro fio condutor é o trabalho: o saber que liga o(a) trabalhador(a) ao seu fazer, marcado “no” e “pelo” trabalho. O segundo é a diversidade: um conhecimento que tem origem em diversos grupos sociais, sendo, portanto, de natureza social. O terceiro é a interatividade: um saber que emerge da interação humana, moldado por relações de poder, normas, valores, ética e tecnologias. O quarto é a formação docente: elo entre as teorias científicas do ensino e o ensino efetivamente realizado pelos(as) professores(as), conectado à identidade, contribuições e papel profissional.

Associado ao fio condutor da diversidade, Tardif (2014) faz considerações relevantes sobre tempo e experiência. O tempo confere ao saber docente seu caráter transitório; a experiência, por sua vez, é o elemento singular que resulta do acúmulo de situações profissionais vividas.

Ao longo de sua obra, Tardif (2014) tece uma complexa definição do saber docente. Aponta para a desvalorização histórica desse conhecimento frente a outros. Centraliza-o, no entanto como o saber primordial para o ato de ensinar segundo os(as) próprios(as) professores(as). O autor ao analisar as particularidades do trabalho docente destaca: o(a) professor(a) é um dos poucos



profissionais que, ao ingressar na carreira, retorna a um espaço que já ocupou durante muitos anos. Obviamente, agora sob outro prisma, no papel de educador(a), não mais na condição de aluno(a).

Historicamente, o autor percorre a trajetória da educação como arte, técnica, moral e, modernamente, como interação. Correlaciona a evolução do status da profissão docente à desvalorização de seus profissionais, estruturas e meios, e contextualiza o saber docente em uma epistemologia própria, composta por teorias, correntes e metodologias diversas.

O autor também distingue os(as) pesquisadores(as) universitários(as) dos(as) pesquisadores(as)-professores(as) e aborda o papel da subjetividade no ensino. Por fim, Tardif (2014) analisa o que chamou de “nó górdio” da formação de professores(as). Definindo-o como a tensão entre os conhecimentos produzidos pelos(as) pesquisadores(as) das ciências da educação e os saberes mobilizados na prática docente.

Os conhecimentos acadêmicos estão ligados dimensão conceitual, ao “o que saber”. Já os conhecimentos profissionais, do tipo experiencial e cumulativo, estão ligados ao como fazer e como ser, a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal.

O saber profissional docente, portanto, caracteriza-se como um conhecimento em grande medida subjetivo. Sua objetivação ocorre no coletivo, onde a sobreposição de diversos saberes individuais fornece contornos comuns e diferencia o que é particular de cada ator. A partir disso, Tardif propõe uma esquematização do desenvolvimento profissional docente, com base na valorização da experiência como principal elemento de qualificação.

Os(as) professores(as) sofrem em sua profissão uma dupla ação. Pois antes mesmo de se tornarem professores(as), já carregam uma bagagem de

experiências de vida, personalidade e valores que influenciam seu ofício, e em movimento contrário, por sua vez, também são transformados(as) pelo exercício docente em um movimento cíclico.

As orientações teóricas recebidas durante a formação, ao serem confrontadas com a prática, exigem adaptações, reforços ou até descartes, gerando reflexões sobre a própria formação inicial. Isso ocorre de forma contínua, pois “conteúdos” não aplicáveis hoje, podem tornar-se úteis em outras situações, tempos ou contextos.

Todo conhecimento que não procede da experiência acumulada é por ela submetido, reinterpretado e adaptado para responder às demandas reais do trabalho docente.

Além disso, os(as) professores(as) cruzam informações entre suas experiências e as de seus pares. Constroem, assim, um saber coletivo. Este conhecimento intersubjetivo se desprende do caráter subjetivo individual e se aproxima de uma objetividade compartilhada.

Esse processo, embora complexo e multifacetado, permite delinear melhor como se forma a identidade profissional docente, ainda que essa identidade seja apenas uma possibilidade entre infinitas outras.





Tardif (2014) defende, com base nesses pressupostos, que há, sim, uma produção de conhecimento profissional específica da Educação Básica. Para que esse saber seja reconhecido e valorizado, é necessário, em primeiro lugar, distinguir o saber experiencial docente de outros tipos de conhecimentos. Como se trata de conhecimentos subjetivos, é preciso construir sua objetividade por meio de um coletivo profissional docente da Educação Básica.

Cumprida esta etapa, seria necessário sistematizar esse conhecimento. Para com base nesta sistematização questionar o processo formativo de professores(as). Este trajeto deve culminar com a construção de um lugar de fala legítimo, e esta nova posição deve possibilitar o reconhecimento e a valorização do saber docente experiencial. O que por sua vez, conferiria aos(as) professores(as) o status necessário para que ocupem o espaço social que lhes é de direito, como verdadeiros protagonistas na transformação social.

Tardif (2014) elenca, ainda, uma série de características do saber experiencial: é funcional, por ser aplicável em situações reais; é interativo, pois nasce das relações humanas; é contextual e contingencial, adaptando-se às demandas situacionais; é epistemologicamente heterogêneo, devido à multiplicidade de fontes; é personalizante, pois transforma quem o mobiliza, e personificado, já que traz marcas individuais.

Quadro 2 - Saberes dos(as) professores(as)

Saberes dos(as) professores(as)	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato, entre outras	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Escola primária e secundária, estudos pós secundários não especializados e outros	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Estabelecimentos de formação de professores(as), estágios, cursos de reciclagem, entre outros	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores(as)
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos(as) professores(as): programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas e outras mais	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, entre outras	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

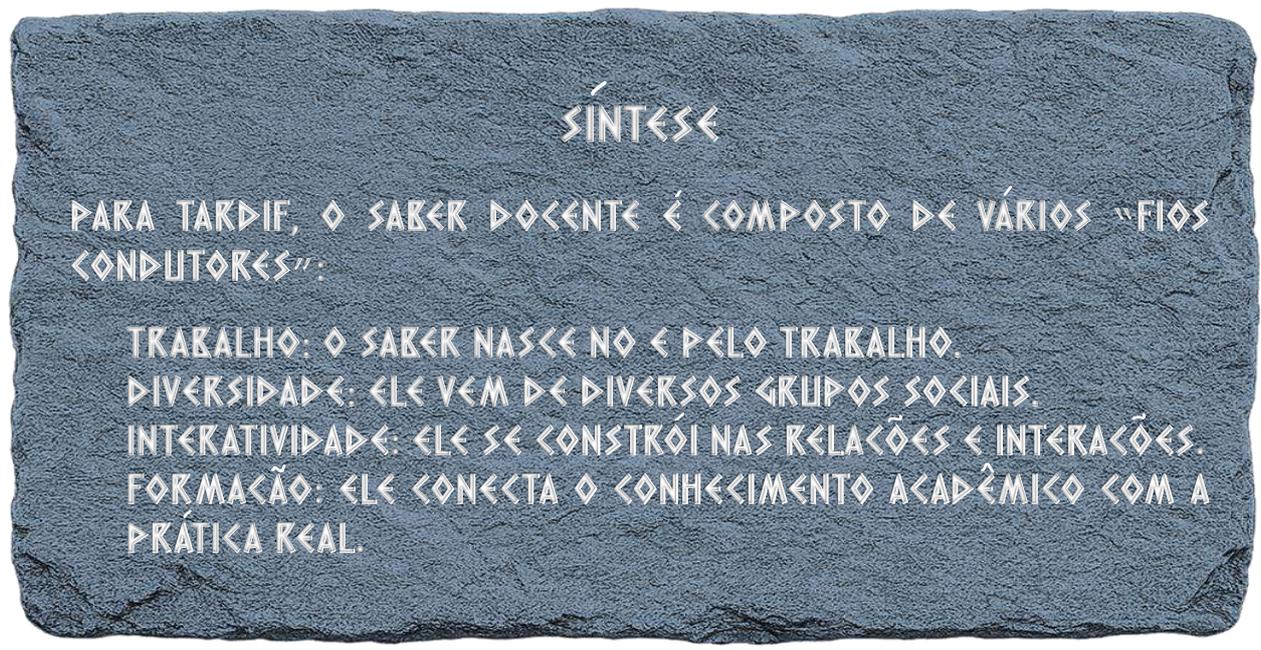
Fonte: Tardif (2014, pp. 72-73).



É, também, um saber plástico, em constante transformação, e temporal, pois evolui com o tempo. Trata-se de um saber dinâmico, coletivo, cultural e, portanto, social. Em resumo, após apresentar toda essa complexidade, Tardif (2014) resume o conhecimento experiencial em três pilares do que se espera de um(a) professor(a):

- 1) Capacidade de discernimento, frente a situações complexas e contraditórias;
- 2) Repertório para lidar com situações transitórias e imprevisíveis;
- 3) Ética profissional, centrada no compromisso com os estudantes.

Assim, o saber docente se manifesta na mobilização, em situações reais, do discernimento, da prática enraizada na experiência e da ética orientada ao sentido da educação.



SÍNTESE

PARA TARDIF, O SABER DOCENTE É COMPOSTO DE VÁRIOS "FIOS CONDUTORES":

TRABALHO: O SABER NASCE NO E PELO TRABALHO.

DIVERSIDADE: ELE VEM DE DIVERSOS GRUPOS SOCIAIS.

INTERATIVIDADE: ELE SE CONSTRÓI NAS RELAÇÕES E INTERAÇÕES.

FORMAÇÃO: ELE CONECTA O CONHECIMENTO ACADÊMICO COM A PRÁTICA REAL.



ELE TAMBÉM FALA DO SABER COMO: FUNCIONAL, INTERATIVO, CONTEXTUAL E TEMPORAL, EPISTEMOLOGICAMENTE HETEROGÊNEO, E, PERSONIFICADO E PERSONALIZANTE.

ESSES SABERES TEM A NATUREZA DE REPERTÓRIOS DE AÇÃO E JULGAMENTO ÉTICO E NÃO DEVEM SER ENTENDIDOS COMO LISTAS CODIFICADAS DE PROCEDIMENTOS, O QUE SERIA UM RETROCESSO.



Comentário de professor: Isso nos ajuda a entender por que tantas vezes os manuais de didática falham em preparar professores. Os manuais ignoram que o saber docente é construído no fazer, na adaptabilidade e no enfrentamento das complexidades da sala de aula e da escola.

Antônio Nóvoa e a Profissão como “Terceiro Ausente”

A respeito do lócus da formação profissional docente, Nóvoa (1995) adverte que as universidades não são esse lugar, e não darão conta de sê-lo. Para o autor, nem mesmo as escolas de aplicação cumprem essa função. Ele propõe a criação de uma nova entidade, que não possui a forma de uma instituição tradicional, mas sim de uma rede.

Essa rede deve envolver universidades, governos, prefeituras, escolas, diretores(as) e, principalmente, professores(as) da Educação Básica. Mais do que



conectar agentes, essa rede deve criar compromissos concretos, instaurando uma nova realidade: um ambiente de formação genuinamente propício à formação profissional docente.

Nóvoa (1995) afirma que, para romper com as dicotomias, como a clássica dicotomia entre teoria e prática, é preciso identificar o que ele chama de **terceiro ausente**. No caso da formação docente, esse terceiro é o profissional. Assim como se considera óbvio que apenas um(a) médico(a) pode formar outro(a) médico(a), o mesmo princípio deve ser aplicado à docência.

Formar professores(as) requer a participação de outros(as) professores(as) da Educação Básica. Nóvoa (1995) ilustra essa ideia com seu texto “Devolver a formação de professores aos professores”. Neste texto argumenta que não se trata de um clichê sobre “prática pela prática”, trata-se da necessidade de promover uma sociabilização profissional entre pares, em um movimento que transmita a cultura da docência na escola pública.

O autor distingue três gêneros de conhecimento: o das disciplinas específicas, o das ciências da educação e o conhecimento profissional docente. Este último é contingente, proveniente da ação, mais relacionado ao repertório de experiências do que à codificação teórica. É específico, particular, com baixo grau de generalização e ainda pouco reconhecido.

Esse conhecimento só existe no coletivo, pois está inscrito na cultura e nos valores que permeiam o gesto profissional. Por isso, é fundamental que haja um coletivo docente organizado, sob uma lógica coletiva.

Nóvoa (1995) defende que esse conhecimento deve ser tornado público, não apenas dentro da escola, mas também fora dela, para que ocorra troca de



experiências. Sem essa visibilidade, as ações permanecem restritas e não se transformam em cultura profissional.

Citando Jorge Larrosa, Nóvoa exemplifica com uma lista de tudo o que “um(a) professor(a) não é”: não é facilitador(a), mediador(a), guia, colaborador(a), e tantos outros rótulos. O ponto defendido é que um(a) professor(a) é, simplesmente, um(a) professor(a): um signo indivisível e complexo, que não pode ser reduzido a um papel funcional.

Contudo, é também um(a) profissional, e precisa ser valorizado(a) como tal. Essa valorização depende de três pilares:

- 1) Reconhecimento do conhecimento profissional docente;
- 2) Formação sustentada por um coletivo docente;
- 3) Criação de um espaço institucional próprio da profissão docente.

Para concretizar esses pilares, Nóvoa propõe “instaurar uma nova realidade”, baseada em uma rede que envolva todos os agentes sociais da educação. Onde cada um com sua especificidade e seu lugar de fala possa atuar de forma integrada. Trata-se de uma instituição em forma de rede, e não de uma simples parceria ou articulação.

Essa rede se estrutura à semelhança dos modelos pós-modernos de poder. Caracteriza-se pela participação ativa de universidades, escolas, secretarias de educação, professores da educação básica e demais envolvidos na promoção da educação pública de qualidade.

SÍNTESE

NÓVOA (1995) PROPÕE QUE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NÃO PODE ACONTECER NAS UNIVERSIDADES. ELA PRECISA SE DAR EM UMA REDE, COM ESCOLAS, GOVERNOS E, PRINCIPALMENTE, COM O COLETIVO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

ELE CHAMA ATENÇÃO PARA O "TERCEIRO AUSENTE": O PROFISSIONAL. SÓ UM PROFESSOR(A) FORMA OUTRO(A) PROFESSOR. ISSO SIGNIFICA:

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DEVE SER NO INTERIOR DE UM COLETIVO PROFISSIONAL, ENTRE PARES.

A VALORIZAÇÃO VEM DO RECONHECIMENTO DO SABER EXPERIENCIAL DOCENTE.

A FORMAÇÃO PRECISA DE UM ESPAÇO INSTITUCIONAL PRÓPRIO, UM "LÓCUS".



Comentário de professor: Nóvoa nos desafia a pensar: será que estamos preparando professores(as) profissionais, ou apenas professores(as)?



Conclusão

O termo formação já foi entendido como um esforço por revelar um conhecimento que estava oculto. Em outras palavras, a subjetividade individual de cada professor(a) traz consigo um potencial latente de sabedoria. A este entendimento associa-se a ideia de formar no sentido de dar forma ou adequar uma forma anterior a um novo modelo, processo realizado através da introdução de conhecimentos novos.

A formação contemporânea de professores(as) atribui grande importância as disciplinas específicas da área e maior importância ainda as disciplinas da ciência da educação. Um fato de certo modo compreensível em se tratando de formação inicial. Contudo, para que a formação de professores(as) passe a ser uma formação profissional docente é preciso introduzir o saber experiencial docente no currículo. Visto que este é o saber próprio e exclusivo dos professores(as) da Educação Básica, e não há como formar, sem ele(a), professores profissionais.

Este processo de introdução do saber experiencial docente no currículo necessita que algumas etapas sejam cumpridas. Quais sejam: divulgar o saber experiencial; promover a interação entre pares; organizar estas interações em um coletivo profissional docente; e, construir um “lócus” da formação profissional docente ao conectar esse coletivo aos vários agentes sociais envolvidos na educação.

No modelo defendido acima, o saber experiencial de individualmente subjetivo passa a ser coletivamente objetivo, o que permite que seja validado, em seguida sistematizado. Sendo sistematizado, pode ser mais facilmente



compartilhado em fluxo cíclico de retroalimentação entre professores(as) experientes, professores(as) iniciantes, comunidade

Teoricamente é um modelo exequível, ou um inédito viável, servindo-se de uma definição utilizada por Paulo Freire. Entretanto, no entendimento de Antônio Nóvoa, é um esforço futuro, o que sugere a necessidade de um empenho em sua realização. Maurice Tardif julga a sistematização do saber experiencial uma tarefa complexa, porém da maior importância. Ou seja, na perspectiva de autores que possuem uma visão para além dos horizontes, os(as) professores(as) profissionais da Educação Básica têm pela frente uma árdua missão, esta missão transcende as salas de aula. Pois construir seu próprio lugar de fala é um dever intransferível de cada profissional docente.

**Conclusão Pedagógica:
O que se leva desse texto?**

- **FORMAR-SE é um processo contínuo, carregado de significados que vão além do moldar, inspira-se na criação através da reflexão crítica e da autonomia.**
- **O saber profissional docente é um saber vivo, dinâmico, construído na experiência, na troca, e no exercício ético.**
- **A formação profissional docente precisa ser compartilhada: alcançar as universidades, arremeter-se em torno da escola, e integrar-se com a sociedade.**
- **O reconhecimento do saber profissional docente é condição para transformar a educação de forma real, coletiva e sustentável.**

Esquema 1 - Etapas de Consolidação do Saber Profissional Docente (Experiencial)



Fonte: Adaptado de Nóvoa (1995); Tardif (2014).

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

○ Minicurso busca promover a assimilação de ideias e informações organizadas em uma linha de pensamento fluida, com a intenção de possibilitar a compreensão referenciada de um fato inegável: existe um conhecimento próprio dos(as) professores(as) de Educação Física Escolar. Conhecimento que não pode mais ser negado, desvalorizado ou invisibilizado. Trata-se de um saber constituído através do exercício profissional da docência na Educação Básica. Dois autores de referência em formação profissional docente, Nóvoa (2022, P.7) e Tardif (2014, p.15), defendem amplamente essas ideias.

A importância do tema consiste, portanto, em conferir aos(às) professores(as) de Educação Física escolar o status de produtores(as) de conhecimento. Restituindo a estes(as) profissionais um lugar de fala. Lugar onde têm propriedade para exercer seu protagonismo social como os(as) agentes transformadores(as) que são. Trata-se portanto de um curso direcionado especialmente aos(às) professores(as). Estendido também à estudiosos(as) da área que busquem melhor compreender o protagonismo do ofício de professor(a) no universo educacional.

O *e-learning* é uma modalidade de ensino que utiliza recursos digitais e ambientes virtuais para promover a aprendizagem. Esta abordagem permite que o processo educativo ocorra de forma mediada por tecnologias, tornando o processo independente de barreiras físicas ou temporais. Essa forma de ensino vai muito além de simplesmente transferir “conteúdos” para o meio online, pois envolve o uso intencional de plataformas, ferramentas interativas e metodologias



específicas. Recursos que favorecem a construção do conhecimento de maneira autônoma, flexível e muitas vezes personalizada.

Por meio do *e-learning*, os(as) alunos(as) podem acessar materiais didáticos em diferentes formatos: utilizando vídeos, textos, podcasts, infográficos e quizzes, além da possibilidade de interagir com esses conteúdos no seu próprio ritmo. Essa característica favorece tanto o aprendizado individualizado quanto o ensino em larga escala uma vez que possibilita atingir públicos diversos com diferentes estilos de aprendizagem. A flexibilidade é uma das maiores forças do *e-learning*. Especialmente, em contextos em que o tempo, a distância geográfica ou a disponibilidade de recursos presenciais representam obstáculos.

O *e-learning* torna o processo mais dinâmico, estimulante e eficaz, ao incorporar elementos que dialogam diretamente com as linguagens e comportamentos digitais contemporâneos. Esta abordagem representa uma evolução do processo educativo ao integrar tecnologia, autonomia e inovação pedagógica. Também amplia as possibilidades de acesso, personalização e engajamento na aprendizagem, tornando-se uma ferramenta poderosa para diferentes níveis e contextos de ensino.

Alinhamento com Referenciais Curriculares e Formativos

O recurso dialoga com as diretrizes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no que tange à valorização do(a) professor(a) como sujeito da prática pedagógica e agente transformador(a) do contexto escolar. A proposta também se alinha aos princípios da formação continuada em serviço definidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, sobretudo no que diz respeito à integração entre teoria e prática, e ao reconhecimento dos saberes da experiência docente.

Princípios Metodológicos Adotados

- **Dialógico:** O conteúdo é apresentado como convite ao diálogo, e não como verdade posta. A troca entre pares é tratada como via de formação e validação do saber docente.
- **Reflexivo:** A metodologia estimula o professor a refletir sobre sua trajetória, visitar suas práticas e identificar saberes construídos no cotidiano escolar.
- **Contextualizado:** As situações apresentadas nas videoaulas partem do universo da Educação Física Escolar, com base em contextos reais e cotidianos da escola pública brasileira.
- **Colaborativo:** Incentiva a constituição de coletivos docentes, promovendo a coautoria do conhecimento pedagógico e a socialização de boas práticas.
- **Multimodal:** O curso utiliza vídeos, textos, questionários e referências complementares, explorando diferentes estilos de aprendizagem.

Perfil do Público-alvo e Acessibilidade



O curso é direcionado a professores(as) da Educação Física Escolar em exercício, mas também se estende a licenciandos(as) e pesquisadores(as) interessados(as) na valorização do saber docente experiencial. A proposta é acessível por meio de plataforma digital e utiliza linguagem clara, objetiva e motivadora, com foco na inclusão e no respeito à diversidade formativa.

OBJETIVO

O objetivo do Minicurso é promover a assimilação de ideias e informações essenciais ao exercício docente. Nele, os conhecimentos estão organizados em uma linha de pensamento que possibilita a compreensão de uma premissa chave – existe um conhecimento próprio dos professores de Educação Física Escolar. Evidenciando que o saber experiencial não pode mais ser negado, desvalorizado ou invisibilizado.

ESTRUTURA DAS VIDEOAULAS

As videoaulas configuram-se como uma proposta dialógica. Mais do que aulas expositivas, constituem compartilhamentos de aprendizagens construídas ao longo da trajetória formativa. Durante sua produção, projetou-se um diálogo aberto e franco entre colegas de profissão. O tema do saber experiencial é desenvolvido com base no papel formativo da interação entre pares, com ênfase na relevância do coletivo docente e na aspiração pela construção de um lócus de formação. O diálogo é fundamentado em revisão de literatura e em evidências da pesquisa desenvolvida. As videoaulas estão organizadas em três módulos, cada um com duração inferior a vinte minutos. A comunicação síncrona seria ideal, dada a possibilidade de interlocução imediata; entretanto, na impossibilidade disso, são disponibilizados canais assíncronos, que se acredita poderem favorecer interações significativas entre os participantes.

Videoaulas



Aula 1

Ponto defendido: Reconhecer o saber experiencial como ponto central do saber docente e reafirmar o valor dos(as) professores(as) profissionais da Educação Básica, ações necessárias a construção de um lugar de fala para o ofício docente. Elas permitirão seu protagonismo na estruturação da educação pública como serviço e como ideal. Portanto, trata-se da legitimação da docência tal qual serviço público socialmente referenciado. E neste sentido, trata-se de reafirmar o(a) professor(a) de base como referência nesta área do conhecimento. Há, desta forma, uma disputa por espaço, o que é extremamente saudável, se e quando realizada de forma dialógica com vistas no bem comum. O desconhecimento, ou pior, a negação desta realidade por parte dos(as) professores tende para uma alienação, que se caracteriza, no entendimento de Paulo Freire, por ocorrer quando o oprimido se identifica com o opressor e ambiciona, nele, se transformar.



Aula 1 Formação Profissional Docente

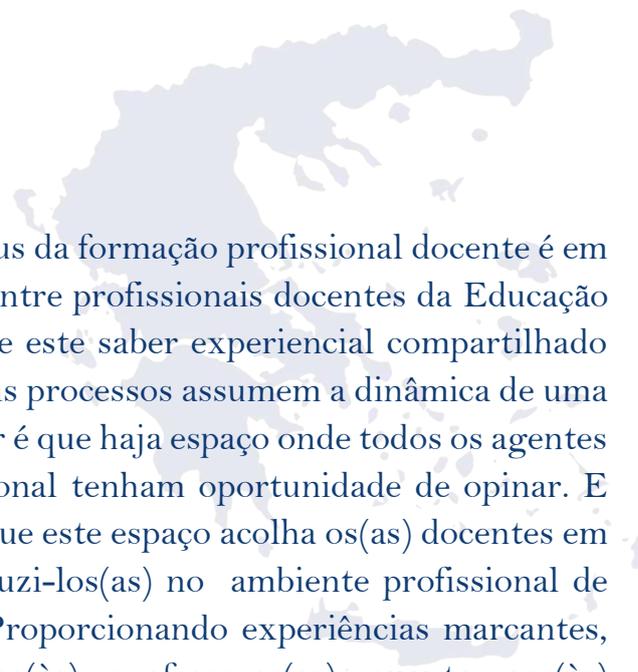


Aula 2

Ponto defendido: A interação entre pares é o embrião da legitimação docente, pois o conhecimento experiencial está contido em cada profissional docente. E a troca de experiências entre pares permite que um(a) professor(a) aprenda com a experiência de outro(a) aumentando exponencialmente o seu repertório. Neste sentido, a produção de relatos de experiência e a publicação destes trabalhos já validados no interior de um coletivo profissional permite o estudo científico e a sistematização do saber experiencial. Uma vez sistematizado e publicado este saber legitima o(a) professor(a) como um(a) profissional produtor(a) de um conhecimento próprio. O que lhe confere um lugar de fala na construção da sociedade, status que o(a) legitima na condição de verdadeiro(a) agente transformador(a).



Aula 2 Formação Profissional Docente


 **Aula 3**

Ponto defendido: O que caracteriza o Lócus da formação profissional docente é em primeiro lugar a troca de experiências entre profissionais docentes da Educação Básica pública. Em segundo lugar é que este saber experiencial compartilhado seja validado pela coletividade. Estes dois processos assumem a dinâmica de uma formação permanente. Em terceiro lugar é que haja espaço onde todos os agentes sociais envolvidos no processo educacional tenham oportunidade de opinar. E por fim, o mais importante: é essencial que este espaço acolha os(as) docentes em formação inicial, para que possa introduzi-los(as) no ambiente profissional de forma segura, assistida e promissora. Proporcionando experiências marcantes, agradáveis e significativas tanto aos(às) professores(as) quanto aos(às) alunos(as). O que atenderia as sinceras expectativas da comunidade escolar e da sociedade como um todo.



Aula 3 Formação Profissional Docente

ONDE JÁ ESTÁ ACONTECENDO



Interação Entrepares

- ProEF-UFRRJ:

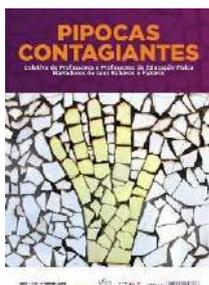


O ProEF (Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional) é um curso presencial no modelo híbrido, com oferta em vários estados do país, realizado por uma rede de instituições de Ensino Superior associadas ao ProEB (Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica), por meio da Capes. O ProEF, em especial o polo sediado na UFRRJ, tem sido reconhecido como um espaço de compartilhamento de experiências docentes em Educação Física Escolar. Além das atividades curriculares, egressos(as) e discentes do programa tem desenvolvido diversas atividades em parceria proporcionando várias oportunidades significativas de interações entre pares.



Coletivos Profissionais Docentes

- Pipocas Contagiantes (ProEF-UFMG):



A partir do pipocas pedagógicas e do ProEF-UFMG, Surgiu o Pipocas Contagiantes. Um Coletivo de Professores e Professoras de Educação Física Narradores de seus Saberes e Fazeres. Os integrantes do grupo de professores(as) de Educação Física são convidados a narrar suas experiências docentes e estimulados a escrever sobre suas aulas como forma de refletir e fazer circular um conjunto de saberes produzidos na prática pedagógica. O Coletivo se configura um espaço/tempo privilegiado para discussão e construção de novas possibilidades pedagógicas em Educação Física.



- GPEF-FEUSP:



Desde 2004, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP) se reúne quinzenalmente. Momento onde debatem o ensino do componente na escola contemporânea, propõem encaminhamentos para a prática pedagógica e analisam os resultados. Ao Procurar colaborar com a produção científica da área, estabelece um diálogo com as teorias pós-críticas. Os(as) professores(as) participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações com/do currículo cultural na Educação Básica e no Ensino Superior. O GPEF estimula a produção de relatos de experiências como produção científica. E organiza periodicamente o Curso de Extensão “Currículo cultural da Educação Física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física.





Lócus de Formação Docente

- Complexo de Formação de Professores CFP-UFRJ:



O Complexo de Formação de Professores (CFP) é uma política institucional diferenciada de organização da formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Básica. A diferença encontra-se, dentre outros aspectos, pelo entendimento da docência como profissão que mobiliza saberes específicos, pela construção orgânica de uma rede de escolas parceiras englobando todos os níveis e modalidades da educação básica, Pela defesa de um "terceiro espaço" situado entre a universidade e a escola pública como lócus privilegiado para a formação inicial e continuada dos professores(as) da Educação Básica.

Artigos



BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

Neste artigo o autor rompe com as visões contemporâneas sobre o ofício docente propondo uma nova forma de enxergar baseada em um olhar mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Em seguida sugere certo significado para estas duas palavras em distintos contextos.



NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

Na primeira parte, o autor argumenta que a questão central da formação de professores(as) reside num “terceiro gênero de conhecimento”, designado por conhecimento profissional docente. Na segunda parte, ensaia a definição desse conhecimento, com base nos conceitos de contingente, coletivo e público, e retira daí as consequências para a formação de professores(as) nos planos institucional, profissional e público.

Vídeos



NÓVOA, Antônio. **Palestra - Formação docente no século XXI: desafios de uma profissão.** Com Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Complexo de Formação de Professores. Youtube, 14 Jul. 2022. 2h8min. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/qUJi1MYJNWo>. Acesso em 16 Jul. 2025.



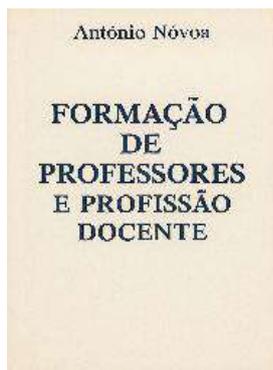
NÓVOA, Antônio. **Diálogos com António Nóvoa.** Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Aula Magna do segundo semestre de 2018 UFSC. Youtube, 6 Nov. 2018. 30min42s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I>. Acesso em: 25 Mai. 2025.



ROCHA, Rodrigo da. **Pitch Educação Física Escolar.** Youtube, 29 Jul. 2023. 5min53s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2lVo-jWF6W4>. Acesso em: 16 Jul. 2025.

Vídeo produzido na disciplina de planejamento como requisito para nota parcial da disciplina, utilizando a metodologia, PITCH, onde se busca passar uma mensagem direta com apelo argumentativo em uma curta apresentação

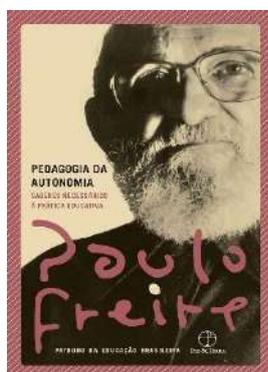
Livros



NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

AVALIAÇÃO

A avaliação é a formalização da experiência vivenciada durante o curso. Apesar de ser um pré-requisito para a obtenção da certificação de conclusão e aproveitamento do curso, deve ser entendida como um exercício de reflexão, pois pode ser refeita várias vezes sem qualquer limite de tentativas. São vinte questões de múltipla escolha com cinco alternativas cada. Tanto as questões quanto as alternativas mudam de ordem a cada tentativa e renovam as oportunidades de reflexão. Tudo foi feito com muito esmero e com o máximo respeito aos(às) colegas de profissão.



Questionário Formação Profissional Docente

CERTIFICAÇÃO

Os colegas que atingirem a pontuação acima de 70 / 100 na avaliação, caso desejem podem solicitar o envio do certificado pelo e-mail:



contato-rodriigo@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os esforços empreendidos no projeto de pesquisa quanto neste recurso educacional, dele decorrente, buscam o ideal de uma educação, e, especialmente, de uma Educação Física, que seja, além de significativa, salutar para alunos(as), professores(as) e toda a comunidade escolar. Defende-se que esse ideal formativo depende da convergência do trabalho docente por meio da interação entre pares, promovendo o compartilhamento de experiências e fortalecendo a atuação por meio de um coletivo de professores(as). Tal coletivo tem como missão exercer protagonismo sobre uma rede de agentes sociais institucionalizados em torno do serviço educacional, funcionando como **lócus** da formação docente, tanto inicial quanto continuada.



BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. **Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar**. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 02, p. 235-245, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e201844002003, 2018.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Emerson W. Dias entrevista Mario Sergio Cortella sobre O inédito viável**. Inédito Viável. Youtube, 10 Jun. 2016. 25min41s. Disponível em: <https://youtu.be/zJRnC-MxZCw?si=P8Exe0CBMsAGMdH0>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

NÓVOA, António. **Diálogos com António Nóvoa**. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Aula Magna do segundo semestre de 2018 UFSC. Youtube, 6 Nov. 2018. 30min42s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I>. Acesso em: 25 Mai. 2025.

RADDATZ, Marcélli Beles; PIOVESAN, Sandra; IRALA, Valesca Brasil. O uso de estratégias de Microlearning na educação formal em diferentes níveis de ensino. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 11, n. 1, p. 1-25, 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior: reflexões e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOBRE OS AUTORES



RODRIGO DA ROCHA

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/0613039759334171>

Conta com quase duas décadas de dedicação à Educação Pública. Passou por diversas redes de ensino, por muitas escolas e por todos os níveis da Educação Básica. Vivenciou a experiência docente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/ProEF). É Especialista em Educação Física Escolar (FIJ). Graduado com Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É Servidor Público no cargo de Docente em Educação Física na Prefeitura Municipal de Niterói/RJ e na Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ.



DIONIZIO MENDES RAMOS FILHO

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1101170834645656>

Pós-doutorando no curso de Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em química biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação Física no programa de biodinâmica do movimento humano. Licenciado pleno em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em treinamento desportivo pela (UFRJ). Tem experiência docente em cursos de graduação e pós-graduação no ensino superior na área da saúde. Foi coordenador de curso de Educação Física na Univeritas-RJ. Atualmente, é professor adjunto II de Educação Física nos ensinos fundamental e médio no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp- UERJ). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar (GPEFE) da UFRRJ.



RICARDO RUFFONI

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8193088509334234>

Graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (UCB), com especialização em Judô pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela UCB e Doutor em Gestão do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/UL). Atua como professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Foi professor colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É Professor Associado da UFRRJ, ministrando disciplinas como Judô, Lutas, Educação Física Escolar, Estágio Supervisionado, Esportes, História da Educação Física, Educação Inclusiva, e Gestão e Marketing Esportivo. Possui graduação 8 DAN em Judô e tem ampla atuação na formação de atletas, sendo responsável pela formação de mais de sessenta faixas-pretas. Tem forte vínculo com a Federação de Judô do Estado do Rio de Janeiro (FJERJ) e com a Confederação Brasileira de Judô (CBJ), sendo Membro da Comissão de Graus e Coordenador Técnico da Equipe Ruffoni de Judô. Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da UFRRJ/RURAL e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Gestão do Esporte (GEPGE). Atuou como Coordenador Acadêmico da Praça de Esportes da UFRRJ e do Subprojeto de Educação Física da UFRRJ no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES (PIBID). Coordena projetos financiados pela FAPERJ e pelo PROIC. Além disso, atuação como Gestor de Esportes na Chefia do Departamento de Esporte e Lazer (DEL).

